

## **Introduire « le collectif de travail » pour former les enseignants**

**David SETTE\* & Sébastien RESPAUD\*\***

\* Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, GRIFEN-DATIEF (ERTE n°60) et DIERF, IUFM de Nice, David.SETTE@unice.fr

\*\* Professeur d'Education physique et sportive, Doctorant au CNAM, GRIFEN-DATIEF (ERTE n°60), Srespaud@aol.com

### **Résumé**

Cet article présente des données qui s'inscrivent dans un projet d'étude dont l'objet concerne l'accompagnement du développement professionnel des enseignants stagiaires. Ces données se centrent prioritairement en EPS, et portent délibérément sur le point de vue exprimé par un stagiaire à propos du développement de son activité professionnelle au cours de deux expériences de formation de terrain jugées comme « marquantes ». Les deux expériences de formation se sont déroulées lors d'une « visite conseil » réalisée par un formateur IUFM, en présence du conseiller pédagogique-tuteur. Les résultats montrent l'importance de la présence de participants secondairement impliqués dans l'échange de formation sur le développement de l'activité professionnelle du novice. Ces participants permettraient au tuteur d'aborder des difficultés professionnelles avérées et de dépasser le « soutien affectif » et la protection du stagiaire. Ce recentrage des entretiens sur les événements marquants observés lors de la leçon est apparu corrélativement à un rapport de formation moins binaire (conflictuel versus complaisant) que celui constaté par la littérature du domaine.

### **1. Introduction**

Le rôle des conseillers pédagogiques (CP) dans la formation des enseignants est paradoxalement à la fois plébiscité et parfois discuté dans la littérature internationale : soutien davantage affectif que professionnel, surprotection du stagiaire (Arredondo et Rucinski, 1998 ; Stanulis et Russel, 2000). Pour renouveler les dispositifs de formation traditionnels, centrés sur des relations duelles (stagiaire-CP ou stagiaire-formateur IUFM), plusieurs alternatives ont été envisagées : l'affectation de deux stagiaires avec un tuteur (Bullough, 2003), la suppression du superviseur universitaire (IUFM), la création d'un statut d'« enseignant expert clinique » qui est un tuteur-coordonnateur à la responsabilité augmentée (Wilson, 2006). Plus globalement, la tendance est à étudier les effets des contextes « d'établissement scolaire de développement professionnel » (Graham, 2006 ; Mule, 2006 ; Zeichner, 2002) par l'intervention d'« équipes de tutorat ».

Cette contribution se propose de présenter des données qui s'inscrivent dans un projet d'étude dont l'objet concerne l'accompagnement du développement professionnel des enseignants stagiaires. Ces données se centrent prioritairement en EPS, et portent délibérément sur le point de vue exprimé par un stagiaire à propos du développement de son activité professionnelle au cours d'expériences de formation de terrain jugées comme marquantes.

## **2. Cadre théorique**

Notre ancrage théorique se situe au croisement de deux approches : Les postulats théoriques de la psychologie socio-culturelle (Vygotski, 1985) et des travaux en analyse clinique de l'activité (Clot, 1999).

Pour Vygotski (1985) le développement de l'activité individuelle ne peut s'effectuer sans un collectif ; tout d'abord source de cette activité individuelle (niveau inter psychique) puis en tant que ressource de cette activité (niveau intrapsychique).

Pour tenter d'approcher ce rapport entre l'activité individuelle et le collectif dans l'activité laborieuse, nous proposons, à la suite de Clot (1999) de regarder le travail comme une « activité dirigée » c'est-à-dire comme une activité « *non seulement dirigée par la conduite du sujet ou dirigée au travers de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée vers les autres* ».

Concernant la formation des enseignants, nous postulons ainsi la nécessaire construction d'un véritable collectif de travail permettant de faire intérioriser à l'enseignant novice « le genre professionnel » (Clot, 1999) à savoir « *les façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, les gestes possibles et impossible dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet... les actions auxquelles nous invitent un milieu et celles qu'il nous désigne comme incongrues ou déplacées ; système social des activités reconnues ou interdites dans un milieu professionnel donné* ».

Le genre professionnel étant du côté du collectif, ce dernier constitue la source du développement de l'activité du stagiaire puis une ressource lorsque ce collectif est convoqué en tant que destinataire invisiblement présent (Clot, 1999).

## **3. Méthode**

### **3.1. Participants**

Un stagiaire d'Education Physique et Sportive (E.P.S.), *Chris*, et son tuteur *Xav*, ont volontairement participé à cette étude et ont accepté de se faire filmer lors de plusieurs leçons d'E.P.S., leçons qui ont été suivies par une visite conseil ou des entretiens de tutorat post-leçon. Lors de toutes ces séquences, plusieurs tiers étaient présents : le superviseur IUFM et/ou deux chercheurs (eux-mêmes formateurs IUFM).

### **3.2. Recueil des données**

Cette étude repose sur des données d'observation participante (enregistrements audiovisuels et prises de notes). Le recueil des données s'est effectué en deux temps : 1) l'enregistrement audiovisuel d'une leçon d'EPS conduite par un enseignant stagiaire et l'entretien de tutorat y faisant suite ; 2) des autoconfrontations vidéo simples portant sur l'entretien de tutorat ont été réalisées respectivement avec le conseiller pédagogique-tuteur et l'enseignant stagiaire.

### **3.3. Traitement des données**

Après la retranscription verbatim des enregistrements audiovisuels des entretiens de tutorat post leçon et des autoconfrontations vidéo simples du stagiaire et du CP-tuteur, le

corpus a été découpé en unité élémentaire d'analyse. Une unité élémentaire d'analyse a été définie à partir du concept d'activité dirigée c'est-à-dire comme « une activité dirigée par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres... » (Clot, 1999). Lorsque le corpus réunissait ces trois éléments une unité élémentaire d'analyse a été identifiée.

Dans le cadre de ce texte, ont été retenues les séquences d'autoconfrontation simple du stagiaire au cours desquelles il évoque des expériences marquantes de formation de terrain c'est-à-dire des expériences qui mettent en défaut, qui sont en désaccord avec le « genre professionnel débutant » (Saujat, 2002) auquel il se tient.

## 4. Les résultats

### 4.1. Une leçon réussie

Le verbatim qui suit est extrait de l'entretien d'autoconfrontation réalisé avec le stagiaire et porte sur une unité au cours de laquelle le sujet (le stagiaire) évoque un objet (une leçon réussie) dirigé vers l'activité des autres (le destinataire qu'est le chercheur et les surdestinataires invisiblement présents que sont le tuteur d'une part et le formateur IUFM qui a réalisé la visite conseil d'autre part).

Ces extraits et l'analyse qui suit soulignent l'importance de l'introduction d'un tiers dans la relation CP/stagiaire pour dépasser la relation complice (Tsui, 1995) qui s'est instaurée entre eux et (re)mettre les désaccords portant sur le métier au cœur de la construction des compétences génériques du métier.

A ce moment de l'autoconfrontation, le chercheur questionne le stagiaire sur les modalités d'intervention face aux élèves (seul ou en co-intervention avec le tuteur) qui lui semblent les plus formatrices. C'est à cette occasion que la visite conseil effectuée par le formateur IUFM est évoquée.

Chercheur : « ... à quel moment entre la co-intervention et l'intervention seul, avec Xav derrière, tu sens que tu te développes le plus ? »

Chris : « *ce qui est bien quand je suis tout seul, donc ça a été le cas de la visite conseil hein ! Que ce soit la visite conseil ou mon tuteur, c'est que j'avais l'impression que ça c'était bien déroulé et que derrière **il va me sortir des choses que j'aurais pas vues du tout si j'avais été tout seul** et que là je me dis, enfin, **au début je le vois pas puis quand on me le fait remarquer** après je me dis : « mais oui effectivement t'as oublié ça ; tu n'as pas fait ça, tu n'as pas fais ci » ... **alors que pour moi la séance s'est bien déroulée** quoi ! Parce que moi, **quand je sors d'une séance, je suis plutôt content, c'est une habitude chez moi.** »*

Chercheur : « pourquoi à ton avis ? »

Chris : « *parce que **je suis encore trop sur l'animation c'est ce que me disait Xav, il y a quoi, il y a un mois, avant la visite conseil, après ça a été un peu plus dur pour moi parce que je me suis remis en question** c'est vrai qu'au début quand on arrive : on a envie que ça tourne, que ça marche bien donc autant je sortais d'une séance avec, pas d'accident, qu'ils avaient tous travaillé, j'étais content mais après, c'est vrai, je ne pouvais pas dire s'ils avaient progressé ou pas puisque j'étais sur le pôle de l'animation ; maintenant j'essaie de rentrer dans une autre forme de travail qui est plus, ben le travail de professionnalisation, donc ...de passation de consignes etc. **de les faire progresser** quoi ! Donc je suis rentré dans un autre domaine, enfin je pense, après j'en sais rien !!* »

Le jugement du stagiaire sur ses actions en classe est tenu par des indices ne constituant pas une ressource pour le développement de son activité professionnelle : « ... *c'est que j'avais l'impression que ça c'était bien déroulé et que derrière il va me sortir des choses que j'aurais pas vu du tout si j'avais été tout seul* ». Seul, le stagiaire porte un jugement positif sur ses propres actions en classe car, pour lui, les indices qui caractérisent une leçon réussie sont : [que ça tourne] [que ça marche bien] [pas d'accident] [qu'ils avaient tous travaillé]. De manière générale, le stagiaire ne relève aucun événement saillant, aucune expérience marquante à l'issue de ses leçons : « *quand je sors d'une séance, je suis plutôt content, c'est une habitude chez moi.* ». Par contre médiatisé par le tuteur, le stagiaire porte un nouveau jugement sur ce qu'il fait : c'est de [l'animation, c'est ce que me disait Xav] et construit une nouvelle signification de ce qu'est une leçon réussie : [faire progresser les élèves].

## 4.2. Le travail de groupe

Le verbatim qui suit est extrait de l'entretien d'autoconfrontation réalisé avec le stagiaire et porte sur une unité au cours de laquelle le sujet (le stagiaire) évoque un objet (le travail de groupe) dirigé vers l'activité des autres (le destinataire qu'est le chercheur et les surdestinataires invisiblement présents que sont le CP-tuteur et le formateur IUFM qui a réalisé la visite conseil).

Quelques minutes plus tard, le stagiaire revient sur la visite conseil à l'occasion d'une question du chercheur sur sa position « passive » face aux conseils de son tuteur (qui est un spécialiste de l'activité support de la leçon : l'escalade).

Chercheur : « ... *ce que j'ai noté en regardant l'entretien c'est que, il n'y a pas de relances c'est-à-dire que tu ne demandes pas de justification tu le prends comme une prescription...* »

Chris : « *ça c'est toujours pareil je crois que c'est l'escalade en fait, en escalade je suis très... enfin que ce soit prescriptif ça ne me dérange pas alors que dans d'autres activités je vais effectivement... que je maîtrise un peu mieux... je vais lui demander : « pourquoi tu ferais ça et moi je ferais comme ça mais quel est l'intérêt de faire comme tu fais toi ». On a eu pas mal de problèmes au début en course de haies justement à cause de ça, puisque moi j'étais parti sur quelque chose et lui il me disait... enfin je faisais pas de travail de groupe puisque j'étais toujours sur mon pôle d'animation, je disais : « non j'ai pas envie parce que là au moins je les ai tous devant moi, je les fais travailler » ; il me disait : « oui mais tu penses pas que si tu les mets par groupe y vont travailler quand même » ; je disais : « non, je pense pas » il me fait : « bon d'accord, on verra pour l'instant, mais penses-y à essayer... ». Et donc jusqu'à la visite conseil où je me suis fait démonter et là j'ai changé : je suis passé avec mes travail de groupe, ce qui est effectivement intéressant... »*

Chercheur : « *Ça, ça s'est mis en place avec Xav...* »

Chris : « *c'est la visite conseil qui a été le déclic et après Xav est venu me voir deux, trois fois pour qu'on continue à travailler là-dessus à force j'essayais de plus en plus de laisser le pouvoir aux élèves pour pouvoir me détacher de cette tâche d'animation et pour me concentrer sur autre chose, quoi, donc ça s'est fait petit à petit, mais c'est intéressant* »

L'histoire du développement de l'activité du stagiaire peut s'identifier en trois actes :

### a) Les résistances du stagiaire

Les remarques répétées et non prescriptives du tuteur sur la possibilité de passer à du « travail de groupe » ne sont pas prises en compte par le stagiaire : « **il me disait : « oui mais tu penses pas que si tu les mets par groupe y vont travailler quand même » ; je**

**disais : « non, je pense pas ».** Le tuteur ne souhaite pas prolonger ce début de controverse sur le métier risquant de mettre à mal la complicité qu'il a établie avec son stagiaire : **« il me fait : « bon d'accord, on verra pour l'instant, mais pense-y a essayer ... ».**

b) L'efficacité du collectif de travail

La visite conseil, réalisée par le superviseur IUFM, constitue, pour le stagiaire, le moment où ses résistances répétées face aux conseils de son tuteur cèdent : **« c'est la visite conseil qui a été le déclic »... » « Et donc jusqu'à la visite conseil où je me suis fait démonter et là j'ai changé : je suis passé avec mes travail de groupe, ce qui est effectivement intéressant... ».** Au cours de cette visite conseil, le discours du superviseur IUFM entre en synergie avec celui du tuteur à propos d'un nouveau geste de métier pour le stagiaire « le travail de groupe ». L'insistance croisée du tuteur et du superviseur IUFM a permis de faire basculer les préoccupations du stagiaire vers de nouvelles potentialités d'actions. Le collectif de travail que constituent le tuteur et le formateur IUFM est la source du développement de l'activité du stagiaire qui envisage de faire autrement ce qu'il faisait déjà.

c) Un étayage réussi.

Cette nouvelle pré-occupation du stagiaire lui permet de « retravailler sur le métier » en envisageant par la suite les modalités opératoires de ce nouveau geste de métier (mettre les élèves par groupe pour les faire progresser) avec le tuteur : **« c'est la visite conseil qui a été le déclic et après Xav est venu me voir deux, trois fois pour qu'on continue à travailler là-dessus à force j'essayais de plus en plus de laisser le pouvoir aux élèves pour pouvoir me détacher de cette tâche d'animation et pour me concentrer sur autre chose, quoi, donc ça s'est fait petit à petit...»**

### 4.3. Deux unités très proches

Nous concluons sur l'importance du collectif de travail dans le développement de l'activité du stagiaire : les préoccupations du stagiaire sont entrées en désaccord avec celles des formateurs qui sont les garants du métier (par leur parole commune c'est le métier qui parle) et ont permis de dépasser la préservation affective du stagiaire tout en lui donnant du répondant (étayage du tuteur) pour faire son métier autrement. Le stagiaire a complété, grâce au collectif, la signification de ce que Clot (1999) à la suite de Bakhtine (1926/1981) nomme un « enthymène », un « mot de passe » qu'auparavant seuls les formateurs détenaient : **« Enseigner c'est, entre autres, dépasser un rôle de simple animation / dépasser un rôle de simple animation : c'est, entre autres, faire travailler les élèves par groupe (différencier) afin de les faire progresser / Enseigner c'est, entre autres, faire progresser les élèves ».**

## 5. Conclusion

Les résultats de cette étude nous permettent de proposer des pistes d'innovation concernant la formation des enseignants stagiaires et principalement le rôle que pourraient tenir les formateurs IUFM dans cette formation. Loin de se concevoir comme des conseillers pédagogiques bis, ils pourraient jouer un rôle de dynamiseur de la dyade CP/stagiaire et permettre au stagiaire de dépasser ses résistances pour lui permettre d'initier ou de renégocier les demandes d'aides de celui-ci. Plusieurs moments de formation peuvent être l'occasion de mettre en mouvement cette procédure : les visites conseils ; l'écrit professionnel ; les séquences d'analyses de pratique.

## **Bibliographie**

Arredondo, D.E., Rucinski, T.T. (1998). "Using structured interactions in conferences and journals to promote cognitive development among mentors and mentees", *Journal of Curriculum and Instruction*, Vol. 13, 4, 300-27.

Bakhtine M., (1926/1981) Le Discours dans la vie et le discours dans la poésie. In T. Todorov et M. Bakhtine, *le principe dialogique*. Paris : Seuil.

Bullough, J.V. et al (2003). Teaching with a peer : a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 8, 1118-1129.

Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 2, 205-218.

Stanulis, R.N. & Russell, D. (2000) 'Jumping in': Trust and Communication in Mentoring Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.

Tsui, A. B. M. (1995). *Introducing classroom interaction*. London : Penguin.

Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

Zeichner, K. (2002). The adequacies and inadequacies of those current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*

Wilson, E.K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1, 22-31.